

Politische Bildung im Kontext von Regierung, Unterricht und Zucht*

Johann Friedrich Herbart (1776-1841) gilt als der Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik. In diesem Beitrag wird zu zeigen versucht, dass Herbart die Unterstützung politischer Bildung als eine Aufgabe von Regierung, Unterricht und Zucht bestimmt und in seinem Werk wichtige „Bausteine“ für eine Theorie der politischen Bildung unter den Bedingungen von Erziehung vorlegt hat. Nach Herbart ist das politische Selbst- und Weltverhältnis auf Sachverhalte bezogen, die nicht nur die Lebensführung einzelner Menschen, sondern die Lebensführung einer Mehrzahl von Menschen betreffen. Nicht das Zusammenleben von Menschen generell ist jedoch Orientierungsgesichtspunkt des politischen Selbst- und Weltverhältnisses, sondern nur das problematisch gewordene Zusammenleben. Politik ergibt sich nach Herbart aus einem Konflikt hinsichtlich der Frage, wie das Zusammenleben von Menschen geregelt sein sollte. Während die Regierung lediglich mittelbar einen Beitrag zur politischen Bildung leistet, indem sie die Voraussetzungen für Unterricht und Zucht bereitstellt, fungieren die beiden zuletzt genannten Formen von Erziehung als die eigentlichen Medien, in denen die politische Bildung im Sinne Herbarts ihren Ort hat.

Keywords:

Politik, Bildung, Erziehung, Regierung, Unterricht, Zucht, moderne Gesellschaft, Perspektivität, Regeln der Orientierung, Widerstreit, Ungewissheit, Selbstbestimmung, Vielseitigkeit des Interesse, Moralität, Charakterstärke der Sittlichkeit

1 Einleitung

Johann Friedrich Herbart wurde 1776 in Oldenburg geboren und ist 1841 in Göttingen gestorben. Nach seinem Studium bei Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) in Jena war er von 1797-1799 als Hauslehrer in der Schweiz tätig. Von dort ging er an die Universität Göttingen. 1809 wurde er auf den ehemaligen Lehrstuhl Immanuel Kants (1724-1804) in Königsberg berufen. Herbart blieb 24 Jahre Professor für Philosophie und Pädagogik in Königsberg, ehe er 1833 wieder an die Universität Göttingen wechselte. In der Zeit in Königsberg verfasste Herbart insbesondere Werke zur Psychologie und zur Philosophie. Bereits in den Jahren zuvor hatte Herbart wichtige Schriften zur Pädagogik vorgelegt, in denen er zwar Kants Philosophie als ungeeigneten Bezugspunkt pädagogischen Denkens und Handelns problematisierte (vgl. Herbart 1804/1964, 260ff.), zugleich jedoch an dessen Auffassung festhielt, dass „die *eine* und ganze Aufgabe der Erziehung“ die Unterstützung der Entwicklung von „*Moralität*“ sei (ebd., 259).¹

Herbart hat eine *Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung* abgeleitet verfasst, die 1806 erschienen ist. In dieser Schrift verlangt er von der Pädagogik, dass sie „einheimische Begriffe“ verwenden und „ein selbständiges Denken“ entwickeln soll (Herbart 1806/1964, S. 8). Seitdem gilt Herbart als Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik.

Herbarts Schüler werden als „Herbartianer“ bezeichnet. Autoren wie Karl Volkmar Stoy (1815-1885), Tuiskon Ziller (1817-1882), Otto Willmann (1839-1920) oder Wilhelm Rein (1847-1929) haben Herbarts Theorieentwurf in unterschiedlicher Hinsicht aufgegriffen und auf verschiedene Art und Weise daran angeknüpft. Hierdurch sind Theorieentwürfe entstanden, die nur um den Preis einer erheblichen Vereinfachung unter dem Begriff „Herbartianismus“ subsumiert werden können (vgl. Coriand, Winkler 1998). Der Herbartianismus hat im 19. Jahrhundert die Lehrerbildung in Europa maßgeblich geprägt. In der ganzen Welt hat man sich an diesen Konzepten orientiert. Auch deswegen hat Herbart international einen großen Einfluss ausgeübt, wie zahlreiche Studien über die Rezeption Herbarts in verschiedenen Ländern zeigen. Diese Rezeption fand nicht nur in Europa, sondern u.a. auch in Amerika statt (vgl. Lorenz 1997). Vor allem William James (1842-1910) und John Dewey (1859-1952) haben sich intensiv mit Herbarts Werk auseinandergesetzt und an seine Überlegungen angeknüpft (vgl. English 2007; Prange 2006).

Im 19. und 20. Jahrhundert ist Herbart einer der wichtigsten Referenzautoren pädagogischer, psychologischer und philosophischer Texte für europäische und amerikanische Wissenschaftler gewesen (vgl. Adams 1898; Compayré 1907; De Garmo 1895, 1896; Felkin 1906; Gockler 1905; Hayward 1904; Leary 2000; Mauxion 1894, 1901; McMurry 1903; Williams 1911). Herbarts Werk wird auch heute noch insbesondere in Russland (Zajakin 2004, 2009), Polen (Stepkwoski 2010), Ungarn (Bicsák 2012), Österreich (Hopfner, Gerdenitsch 2009), Italien (Moro 2006; Pettoello 1988, 1991), Belgien (Martens 2009), Finnland (Siljander 2012), Japan (Dobashi, Marsal 2007; Suzuki 2012) und China (Liou 2006, 44ff.) rezipiert. In den USA ist wieder ein Interesse

an Herbarts Mathematischer Psychologie erwacht (vgl. Boudewijnse, Murray, Bandomir 2001).

Herbart galt zu Lebzeiten und lange nach seinem Tod als einer der größten Gelehrten. Er hat einen bedeutenden Einfluss ausgeübt auf die sogenannten „Grundlagenkrisen“ in der Wissenschaft, die zur Entwicklung eines modernen Verständnisses in der Logik, der Mathematik, der Psychologie und anderer Disziplinen geführt haben. Gottlob Frege (1848-1925), der Begründer der modernen Logik, hat darauf hingewiesen, dass er ohne Herbart nicht zu seinen bahnbrechenden Erkenntnissen gefunden hätte (vgl. Frank 1993; Gabriel 1997; Sullivan 1991). In der Mathematik weist man darauf hin, dass die moderne Mathematik ohne Herbart nicht denkbar gewesen wäre (Banks 2005; Huemer, Landerer 2010; Scholz 1982). Sigmund Freud (1856-1939) und Wilhelm Wundt (1832-1920) haben sich unterschiedlich auf Herbarts Werk bezogen, um die Psychologie weiterzuentwickeln. So hat Freud z.B. an Herbarts Auffassung von einer „Schwelle des Bewusstseins“ und der Bedeutung vor- bzw. unbewusster Vorstellungen angeknüpft, während Wundt in der Auseinandersetzung mit Herbarts Position die Psychologie zur wissenschaftlichen Disziplin entwickelte.

Um Herbarts Werk sowie das seiner Nachfolger für aktuelle Diskurse zu erschließen ist im Jahre 2005 die Internationale Herbart Gesellschaft gegründet worden. Diese hat es sich zur Aufgabe gemacht hat, das Problembewusstsein, das in Herbarts Schriften und in denen der Herbartianer zum Ausdruck kommt, zu bewahren sowie mit Blick auf gegenwärtige und zukünftige Herausforderungen weiterzuentwickeln.²

In diesem Beitrag wird zu zeigen versucht, dass Herbart die *Unterstützung politischer Bildung* als eine Aufgabe von *Regierung*, *Unterricht* und *Zucht* bestimmt und in seinem Werk wichtige „Bausteine“ für eine Theorie der politischen Bildung unter den Bedingungen von Erziehung vorlegt hat. Es lässt sich zeigen, dass Herbarts Begriff der politischen Bildung – systematisch betrachtet – als eine originäre Antwort auf die für moderne Gesellschaften typische Situation der Perspektivität begriffen werden kann. Hierzu werde ich zunächst aktuelle Selbstbeschreibungen der modernen Gesellschaft erläutern (Abschnitt 2). Anschließend werden die von Herbart unterschiedenen und von diesem als Regierung, Unterricht und Zucht bezeichneten Formen von Erziehung beschrieben. Fokussiert wird hierbei insbesondere auf Herbarts Aufgabenbestimmung des Unterrichts, nämlich die Unterstützung der Entwicklung einer „Vielseitigkeit des Interesse“ (Abschnitt 3). In einem dritten Abschnitt gehe ich auf Herbarts Bestimmung des politischen Interesse bzw. des politischen Selbst- und Weltverhältnisses ein (Abschnitt 4.). Auf dieser Grundlage ist es schließlich möglich, eine Beschreibung von Regierung, Unterricht und Zucht als den Medien politischer Bildung sensu Herbart anzufertigen. Im Zentrum steht dabei eine Klärung des

Begriffs der politischen Bildung im Horizont von Herbarts pädagogischem Denken (Abschnitt 5).

2 Moderne Gesellschaften: Leben und Zusammenleben in der Perspektivität

Moderne Gesellschaften sind gekennzeichnet durch eine nicht reduzierbare *Perspektivität* (vgl. Anhalt 2010a). Gemeint ist damit ein Raum, in dem Menschen sich einer Vielzahl von Perspektiven ausgesetzt wissen, wenn Sachverhalte in den Blick genommen werden, ohne dass es möglich wäre, den Zusammenhang von Perspektiven aufzulösen, indem die allein „richtige“ Perspektive bestimmt wird (vgl. Rucker 2013a, 242ff.). Die Situation der Perspektivität der modernen Gesellschaft ist, im Einzelnen betrachtet, eine Situation,

- die aus einer Vielzahl heterogener Welten besteht, die Kontexte der Orientierung von Menschen bilden, und
- die in Widerstreit zueinander stehen,
- weshalb Menschen sich in einem Zustand der Haltlosigkeit befinden,
- in dem sie auf der Suche nach Orientierung sind.

2.1 Welten der Orientierung

Die moderne Gesellschaft ist ein Zusammenhang, der aus einer Vielzahl heterogener Welten der Orientierung besteht. Als *Welten der Orientierung* bezeichne ich die gesellschaftlichen Kontexte, in denen Menschen urteilen, handeln und kommunizieren – Recht, Wissenschaft, Religion, Kunst, Wirtschaft, Moral, Erziehung, Politik usw.

Jeder Kontext folgt konstitutiven und regulativen Regeln der Orientierung. *Kontextkonstitutive* Regeln legen fest, was ein gesellschaftlicher Kontext ist, in dem Menschen sich orientieren. Der Soziologe Niklas Luhmann (1927-1998) beschreibt diese Art von Regeln als Differenzen: Ein Mensch, der im Kontext der Wissenschaft zurechtkommen möchte, hätte sich nach Luhmann an der Unterscheidung von „Wahrheit“ und „Unwahrheit“ zu orientieren. Demgegenüber findet ein Mensch, der in der Welt der Moral operiert, Orientierung an der Differenz zwischen „gut“ und „böse“. Für das Recht ist wiederum eine andere Unterscheidung konstitutiv, nämlich die zwischen „Recht“ und „Unrecht“ (vgl. Luhmann 1997). Im Unterschied hierzu bestimmen *kontextregulative* Regeln, wie Menschen in einem gegebenen Kontext urteilen, handeln und kommunizieren. So ist beispielsweise eine christliche Lebensführung nicht konstitutiv für die Welt der Religion oder eine liberale Lebensführung nicht konstitutiv für die Welt der Politik. Vielmehr handelt es sich in beiden Fällen um regulative Regeln der Orientierung innerhalb der Welt der Religion bzw. der Welt der Politik, zu denen es jeweils alternative religiöse bzw. politische Regeln gibt.

Indem Menschen sich an spezifischen Regeln orientieren, nehmen sie *Standpunkte* und – damit verbunden – *Perspektiven* auf Sachverhalte ein. So nimmt ein Mensch, der sich an den konstitutiven Regeln des ökonomischen Kontextes orientiert, einen



Sachverhalt in ökonomischer Perspektive in den Blick. Ein Sachverhalt wird hierdurch als ein ökonomischer Sachverhalt konstituiert. Der jeweilige Sachverhalt kann jedoch auch in einer alternativen, z.B. in ästhetischer Perspektive in den Blick genommen werden, wodurch Aspekte erfasst werden, die in anderer Perspektive wiederum nicht thematisiert werden können.³

2.2 Widerstreit

In demokratischen Gesellschaften werden Menschen nicht alle Regeln ihrer Orientierung vorgeschrieben. Ihnen wird stattdessen die Möglichkeit gegeben, ihr Leben selbstbestimmt zu führen, solange sie sich an die jeweils geltenden Gesetze halten, an deren Bestimmung sie selbst wiederum beteiligt sind. Nach Jürgen Habermas (*1929) sind die Bürger eines Staates nicht nur die Adressaten der Gesetze, sondern immer zugleich auch die Urheber der Vorschriften, die sie sich zur Ordnung des Zusammenlebens geben. Eine solche „Gesellschaftsordnung (...), in der sich die Individuen persönlichen Entscheidungen gegenübersehen“ wird von dem Philosophen Karl Raimund Popper (1902-1994) als „offene Gesellschaft“ bezeichnet (Popper 1992, 207). Der Umstand, dass Menschen die Möglichkeit ergreifen, eigene Standpunkte einzunehmen, hat zur Folge, dass sich in offenen Gesellschaften jede Auseinandersetzung über einen Sachverhalt in der Öffentlichkeit in eine Vielzahl von Perspektiven gliedert.

Das Wechselspiel der Perspektiven ist irreduzibel, da offene Gesellschaften es nicht zulassen, die einzig „richtige“ Perspektive zu bestimmen und damit zugleich alle anderen Perspektiven als „falsch“ auszuweisen. Die konstitutiven und regulativen Perspektiven gesellschaftlicher Kontexte stehen stattdessen im *Widerstreit* miteinander. Als „Widerstreit“ bezeichnet der französische Philosoph Jean-François Lyotard (1924-1998) einen „Konfliktfall zwischen (wenigstens) zwei Parteien, der nicht angemessen entschieden werden kann, da eine auf beide Argumentationen anwendbare Urteilsregel fehlt“ (Lyotard 1987, 9). Um das Geflecht der Perspektiven aufzulösen, wäre eine Regel erforderlich, die es ermöglicht, die „richtige“ Ordnung der Perspektiven zu bestimmen. Jede Regel zur Bestimmung der „richtigen“ Ordnung von Perspektiven kann in der Situation der Perspektivität jedoch ebenfalls mit Alternativen konfrontiert werden, was dazu führt, dass sich die Frage nach der „richtigen“ Regelorientierung erneut stellt.⁴

2.3 Haltlosigkeit

In der Situation des Widerstreits führen Menschen ihr Leben in der *Möglichkeit* und *Notwendigkeit*, zwischen alternativen Perspektiven zu *wählen*. Jede Entscheidung, die Menschen hierbei treffen, schließt Alternativen aus, die ebenfalls möglich gewesen wären (vgl. Berger, Luckmann 1996).

Weil Entscheidungen für bestimmte Regeln der Orientierung in diesem Sinne *kontingent* sind (vgl.

Luhmann 1992), operieren Menschen in der Situation der Perspektivität in einem Zustand der *Haltlosigkeit* (vgl. Anhalt 2010b). Haltlosigkeit heißt nicht, dass Menschen sich in der modernen Gesellschaft nicht mehr an Regeln orientieren würden. Es gibt vielmehr unzählige Regeln, von denen sich viele widersprechen, die aber gleichzeitig in Geltung sind. Das führt zu der Konsequenz, dass es in der modernen Gesellschaft keine Regeln mehr gibt, die die Funktion erfüllen, allen Menschen einen verbindlichen und sicheren Halt zu bieten. Die Frage nach den allein „richtigen“ Regeln der Orientierung markiert vielmehr eine unlösbare Problemstellung, die im Leben und Zusammenleben von Menschen zwar bearbeitet, jedoch nicht in eine endgültige Lösung überführt werden kann.

2.4 Suche nach Orientierung

In diesem Sinne befindet sich der moderne Mensch auf einer *Suche nach Orientierung* (vgl. Anhalt 2010a). Elmar Anhalt (*1964) bezeichnet damit die Suche nach Regeln, an denen Menschen sich im Urteilen, Handeln und Kommunizieren ausrichten, um in der Situation der Perspektivität unter sich ständig wandelnden Bedingungen zurechtzukommen. Weil wir kein sicheres Wissen darüber haben, was die für alle „richtigen“ Regeln sind, an die man sich halten soll, ist die Suche nach Orientierung ein *Dauerproblem*, für das keine endgültigen Regeln bereitstehen, und damit ein prinzipiell unabschließbarer Prozess, in dem jeder gefundene „Halt“ als kontingenter Ausgangspunkt der weiteren individuellen und kollektiven Suche nach Orientierung fungiert. In diesem Sinne ist dem modernen Menschen die Möglichkeit verwehrt, eine Position aufzusuchen, die einen letzten Halt bieten könnte, weil sie davor gefeit wäre, von anderer Perspektive aus in Frage gestellt zu werden.

3 „Vielseitigkeit des Interesse“

Zweck der Erziehung ist nach Herbart die Unterstützung der Entwicklung von *Moralität* (vgl. Herbart 1804/1964). Im Lichte dieser Zweckbestimmung unterscheidet Herbart drei Formen von Erziehung, die jeweils spezifische Funktionen für die Unterstützung der Entwicklung von Moralität erfüllen. Herbart bezeichnet diese Formen als Regierung, Unterricht und Zucht. Die *Regierung* erfüllt die Funktion, „Ordnung“ (Herbart 1806/1964, 19) zu stiften. Von Regierung wäre z.B. dann zu sprechen, wenn ein Lehrer einen Schüler dazu ermahnt, das Gespräch mit dem Banknachbarn zu unterlassen und seine Aufmerksamkeit stattdessen wieder dem Unterrichtsgespräch zuzuwenden. In diesem Sinne trägt die Regierung nicht zuletzt dazu bei, Unterricht und Zucht allererst zu ermöglichen. Hierbei kommt dem *Unterricht* nach Herbart die Aufgabe zu, die Entwicklung einer „Vielseitigkeit des Interesse“ (vgl. ebd., 37ff.) zu unterstützen. Die Unterstützung der Entwicklung einer „Charakterstärke der Sittlichkeit“ ist hingegen die Aufgabe der *Zucht*. Während im Unterricht



nach Herbart Kinder und Jugendliche vermittelt über ein Drittes – z.B. über das Thema „Arbeitslosigkeit“ – Einsichten gewinnen sowie eigene Urteile entwickeln sollen, werden Menschen in der Zucht darin unterstützt, den eigenen Einsichten und Urteilen gemäß zu handeln. Bestimmen Schüler beispielsweise die Regel für sich selbst als maßgeblich, dass Arbeitslosigkeit – wissenschaftlich betrachtet – u.a. in gesellschaftlicher Ungleichheit gründet und dass dies moralisch problematisch sei, weshalb politisch gehandelt werden müsse, so könnte eine Maßnahme der Zucht etwa darin bestehen, den Schülern dabei zu helfen, diese Position auch öffentlich kund zu tun, z.B. in Form eines Leserbriefes in einer Zeitung.

Um den Begriff der politischen Bildung sensu Herbart zu bestimmen, ist es vor allem erforderlich, Herbarts Begriff der „Vielseitigkeit des Interesse“ zu klären. Der Ausdruck „Interesse“ wird von Herbart in der ursprünglichen lateinischen Bedeutung von „inter-esse“, d.h. „dazwischen-, dabei sein“ gebraucht. „Interesse“ bezeichnet den Umstand, dass ein Mensch sich *im Verhältnis zu den Angelegenheiten des Lebens und Zusammenlebens von Menschen* positioniert. Herbart hat antizipiert, dass das Leben und Zusammenleben von Menschen in modernen Gesellschaften in einer Vielzahl und Vielfalt von Welten der Orientierung stattfindet, und diesen Umstand als „Theilung der Lebensarten“ (Herbart 1810/1964, 76) bezeichnet.

Aufgabe des Unterrichts sensu Herbart ist es, dem lernenden Menschen die Möglichkeit zu eröffnen, „Empfänglichkeit, leichtes Eingehn mit Urteil und Empfindung, für alles was menschliche Angelegenheit heißen kann“ (Herbart 1919, 507) zu entwickeln. Der Mensch soll sich im Medium des Unterrichts zu einem vielseitig interessierten Menschen entwickeln, der eigene Standpunkte im Horizont der Vielzahl und Vielfalt von Welten der Orientierung besitzt und der dazu in der Lage ist, über Sachverhalte in einem Wechselspiel der Perspektiven zu urteilen.

Im Unterricht werden Sachverhalte im Horizont einer Vielzahl und Vielfalt von Perspektiven thematisiert. „Vielseitigkeit“, so Herbart, „soll die Person (...) vervielfältigen“ (Herbart 1913, 175). Je nach Perspektive ist es möglich, verschiedene Aspekte von Sachverhalten zu erfassen. Herbart nennt dies die „Mannigfaltigkeit der Gegenstände“ und unterscheidet jene von deren „Menge“ (Herbart 1841/1964, 155). „Mannigfaltigkeit“ sensu Herbart bezeichnet den Aspektreichtum eines Sachverhalts. So lassen sich z.B. im Hinblick auf das Thema „Schwangerschaftsabbruch“ u.a. moralische, ökonomische, wissenschaftliche, politische oder religiöse Aspekte unterscheiden. Herbart bestimmt Vielseitigkeit deshalb zunächst als ein Merkmal von Sachverhalten. „Objektiv genommen“ bezeichnet der Begriff der Vielseitigkeit „einen mannigfaltigen Inhalt unseres Vorstellens und Fühlens“ (Herbart 1913, 175).⁵

Menschen werden im Unterricht dazu aufgefordert, sich im Horizont einer Vielzahl und Vielfalt von

Perspektiven selbsttätig mit Sachverhalten des Lebens und Zusammenlebens von Menschen auseinanderzusetzen und sich diesen gegenüber zu positionieren. „Interesse ist Selbstthätigkeit. Das Interesse soll vielseitig seyn; also verlangt man eine vielseitige Selbstthätigkeit“ (Herbart 1841/1964, 145). Das Ergebnis der selbsttätigen Auseinandersetzung mit spezifischen Aspekten eines Sachverhalts ist „der vielseitige Mensch“ (Herbart 1913, 175), der dazu in der Lage ist, sich im Horizont der Vielzahl und Vielfalt gesellschaftlicher Kontexte an selbstbestimmten Regeln zu orientieren. Aus diesem Grund bestimmt Herbart Vielseitigkeit nicht nur als ein Merkmal des Sachverhalts, sondern auch als ein Merkmal des sich bildenden Menschen. „Subjektiv genommen“, so Herbart, ist mit dem Begriff der Vielseitigkeit eine „Eigenschaft der Person“ gemeint (ebd.).

Im Medium des Unterrichts entwerfen Menschen Regeln der eigenen Orientierung im Horizont einer Vielzahl und Vielfalt von Perspektiven, wodurch „Teile im Menschen“ entstehen und „die Persönlichkeit“ sich „zu einer aus Vielem zusammengesetzten Einheit“ entwickelt (ebd.). Der Entwurf von Regeln der Orientierung führt insofern zu einer *Ausdifferenzierung des Selbst- und Weltverhältnisses*. Herbart bezeichnet diesen Prozess als „Bildung des Gedankenkreises“ (Herbart 1806/1964, 21). Der *Gedankenkreis* ist der Ort, an dem ein Mensch reflexiv auf sich selbst und die Welt Bezug nimmt und Regeln der Orientierung entwirft.

Aufgabe des Unterrichts ist nach Herbart die Unterstützung der Entwicklung eines *vielseitig dimensionierten Gedankenkreises*. Aus diesem Grund werden Menschen im Unterricht dazu aufgefordert, sich selbsttätig mit Sachverhalten im Lichte einer Vielzahl und Vielfalt sowie in einem Wechselspiel von Perspektiven auseinanderzusetzen, um dabei „die Weite des menschlichen Gedankenfeldes nach allen Richtungen zu durchwandern“ (ebd.) und „einen großen und in seinen Theilen innigst verknüpften Gedankenkreis“ (ebd., 16) zu entwickeln.

4 Politik: Regelung des problematisch gewordenen Zusammenlebens

Eine spezifische Form des Selbst- und Weltverhältnisses ist nach Herbart das politische Interesse. Zu dessen Bestimmung greife ich auf eine Stelle aus Herbarts *Allgemeiner Pädagogik* aus dem Jahr 1806 zurück, in der dieser den eigenen Begriff von Politik prägnant zum Ausdruck bringt. Herbart beschreibt dort die „Theilnahme für die Gesellschaft“ im Unterschied zu der Form der Teilnahme, die er als „Sympathie“ bezeichnet:

„Die kreuzenden Forderungen der Menschen [treiben] aus der Sympathie den geselligen Ordnungsgeist hervor“, so Herbart. „Nimmt die Theilnahme ganz einfach die Regungen auf, die sie in menschlichen Gemüthern findet, folgt sie dem Lauf derselben, läßt sie sich ein in deren Verschiedenheiten, Collisionen,



Widersprüche: so ist sie bloß sympathetisch. (...) Aber sie kann auch die mannigfaltigen Regungen vieler Menschen von den Individuen absondern, deren Widersprüche auszugleichen suchen, und sich für Wohlseyn im Ganzen interessiren, das sie dann wieder in Gedanken unter die Individuen vertheilt. – Das ist die Theilnahme für die Gesellschaft. Sie disponirt über das Einzelne, um sich ans Allgemeine zu hängen; sie verlangt Tausch und Aufopferung, widerstrebt den wirklichen Regungen, und denkt mögliche bessere an deren Stelle. So der Politiker“ (Herbart 1806/1964, 45).

Herbart bestimmt hier das politische Interesse als „Theilnahme für die Gesellschaft“. Das politische Selbst- und Weltverhältnis ist auf Sachverhalte bezogen, die nicht nur die Lebensführung einzelner Menschen, sondern das Zusammenleben der Menschen betreffen. Nicht das Zusammenleben von Menschen generell ist jedoch Orientierungsgesichtspunkt des politischen Selbst- und Weltverhältnisses, sondern nur das *problematisch* gewordene Zusammenleben. Von einem solchen ist z.B. dann zu sprechen, wenn etablierte Regeln des Zusammenlebens einer Kritik unterzogen und in Frage gestellt werden. Indem Menschen bezogen auf die Regelung eines problematisch gewordenen Zusammenlebens urteilen, handeln und kommunizieren, konstituieren sie die *Welt der Politik*. Politik ist somit *die* Welt der Orientierung, in der das Zusammenleben von Menschen geregelt wird, das problematisch geworden ist.

Politik ist nach Herbart nicht auf den Staat beschränkt. Der *Staat* ist ein Zusammenhang von Institutionen, deren Funktion in der Regelung eines problematisch gewordenen Zusammenlebens von Menschen besteht. „Der Staat ist zwar Eins, aber eine Einheit der Zusammenwirkung möglichst verschiedener Elemente“ (Herbart 1810/1964, 77). Im Staat ist politisches Urteilen und Handeln auf Dauer gestellt, weil es sich bei der Regelung des Zusammenlebens von Menschen um ein *Dauerproblem* in der Gesellschaft handelt. Allerdings ist die Welt der Politik nicht auf den Staat beschränkt. Gegenstand politischer Bildung sensu Herbart ist nicht nur Politik innerhalb, sondern auch außerhalb des Staates (vgl. Herbart 1808/1964, 387).

Die *Notwendigkeit von Politik* ergibt sich aus einem Konflikt hinsichtlich der Frage, wie das Zusammenleben von Menschen geregelt sein sollte. Der *Konflikt* besteht darin, dass Menschen hinsichtlich der Frage nach der richtigen Ordnung ihres Zusammenlebens unterschiedliche Standpunkte bzw. Perspektiven einnehmen. Aus diesem Grund ist ein Urteilen und Handeln erforderlich, das darauf bezogen ist, so Herbart, die „Widersprüche auszugleichen“, die aus den „mannigfaltigen Regungen vieler Menschen“ entstehen (Herbart 1806/1964, 45).

Für die Welt der Politik ist ein „Ordnungsgeist“ maßgeblich. Dieser „*giebt* Gesetze“ (ebd.), so Herbart, und erfüllt dadurch die Funktion, – zumindest vorläufig –

eine Ordnung des Zusammenlebens von Menschen herzustellen. Als *Ordnung* bezeichne ich einen vorläufig stabilen Zustand des Zusammenlebens von Menschen. Dieser Zustand basiert auf *kollektiv geteilten Regeln der Orientierung*. Kommt es zu einem ungeordneten Zustand, ist es notwendig, dass Menschen kollektive Regeln der Orientierung entwerfen, deren Befolgung die Funktion erfüllt, Ordnung im Zusammenleben von Menschen wiederherzustellen. Da in der Situation der Perspektivität die allein „richtigen“ Regeln des Zusammenlebens nicht bekannt sind, besteht stets die Möglichkeit, dass Regeln zukünftig erneut in Frage gestellt werden. Politische Sachverhalte sind, mit Herbart gesprochen, „Gegenstände (...)“, die immer disputabel bleiben werden“ (Herbart 1838/1964, 31).⁶

Wie sind vor dem Hintergrund dieser Beschreibung des politischen Selbst- und Weltverhältnisses *politische Bildung* sowie *Regierung, Unterricht und Zucht als Medien politischer Bildung* zu bestimmen?

5 Politische Bildung

Während die Regierung lediglich mittelbar einen Beitrag zur politischen Bildung leistet, indem sie die Voraussetzungen für Unterricht und Zucht bereitstellt, fungieren die beiden zuletzt genannten Formen von Erziehung als die eigentlichen Medien, in denen die politische Bildung sensu Herbart ihren Ort hat. Explizit bestimmt Herbart den „Zweck Bildung“ als den Zweck von „Unterricht“ und „Zucht“ (Herbart 1806/1964, 111), wohingegen die Regierung nach Herbart – wie bereits erläutert – lediglich die Funktion besitzt, Ordnung zu stiften. Pointiert formuliert: „*Bildung* und Nicht-Bildung, das ist der contradictorische Gegensatz, welcher die eigentliche Erziehung von der Regierung scheidet“ (Herbart 1814/1964, 166).

Die folgenden Überlegungen dienen dazu, den Begriff der politischen Bildung im Horizont von Herbarts pädagogischem Denken zu klären. Als *politische Bildung* sensu Herbart bezeichne ich den Prozess, in dem ein Akteur sich selbsttätig mit politischen Sachverhalten auseinandersetzt und eine Urteils- und Handlungsfähigkeit entwickelt, die es ihm erlaubt, sich in der Welt der Politik im Horizont politischer Ideen nach selbstbestimmten Regeln zu orientieren. In diesem Sinne wird ein Mensch nach Herbart nicht gebildet, sondern er *bildet sich selbst* unter erzieherischen Bedingungen. Er ist *Akteur* der Bildung.

Im Folgenden werde ich zentrale Komponenten politischer Bildung im Medium von Unterricht und Zucht beschreiben:

- Ausgehend von der anthropologischen Voraussetzung von der *politischen Unbestimmtheit* des Menschen und
- der gesellschaftstheoretischen Voraussetzung von der *Unkenntnis der „richtigen“ Regeln der politischen Orientierung* in der Situation der Perspektivität,
- ist politische Bildung sensu Herbart als ein *offener Prozess* zu bestimmen, in dem ein Akteur



- in einem *Wechselspiel* zwischen *Vertiefung* und *Besinnung* einerseits sowie im *Horizont politischer Ideen* andererseits Regeln der Orientierung für sich selbst als maßgeblich bestimmt,
- und – vermittelt über ein Handeln gemäß der jeweils entworfenen Regeln – eine *Charakterstärke der Sittlichkeit* entwickelt.

5.1 Unbestimmtheit

Herbarts Bestimmung von politischer Bildung im Medium von Unterricht und Zucht beruht auf der anthropologischen Voraussetzung von der politischen „Unbestimmtheit“ (Herbart 1841/1964, 69) des einzelnen Menschen. Der Begriff der *politischen Unbestimmtheit* bezeichnet den Umstand, dass die Regeln der politischen Orientierung eines Menschen nicht von Natur aus gegeben sind, sondern von diesem erlernt werden. Die *Lernfähigkeit* – mit Herbart gesprochen: die „Bildsamkeit“ (ebd.) – des einzelnen Menschen ist es, die diesen als einen von Natur aus nicht festgelegten Akteur konstituiert.⁷ Ein Mensch ist nicht von Natur aus dazu bestimmt, sich in der Welt der Politik an spezifischen Regeln zu orientieren. Aufgrund seiner Bildsamkeit steht ihm vielmehr ein nicht auslotbarer Horizont an Möglichkeiten bereit, ein politisches Selbst- und Weltverhältnis zu entwickeln. Umgekehrt ist ein Mensch nur deshalb dazu fähig, die eigene politische Bestimmung zu erlernen, weil diese nicht schon von Natur aus feststeht. Politische Unbestimmtheit und Lernfähigkeit bilden insofern zwei Seiten einer Medaille.

5.2 Regelunkenntnis

Herbarts Beschreibung von politischer Bildung besitzt nicht nur eine anthropologische, sondern auch eine gesellschaftstheoretische Basis, nämlich die Voraussetzung einer prinzipiellen *Regelunkenntnis* in der für moderne Gesellschaften typischen Situation der Perspektivität. Diese Unkenntnis gilt nicht nur für das Verhältnis zwischen gesellschaftlichen Kontexten, sondern auch innerhalb des politischen Kontextes. Angesichts einer Vielzahl und Vielfalt von Angeboten ist es unmöglich geworden, die allein „richtigen“ Regeln der politischen Orientierung eines Menschen überzeugend zu begründen. Jeder Versuch, die allein „richtigen“ Regeln zu bestimmen, kann in der Situation der Perspektivität mit Alternativen konfrontiert werden, ohne dass mit Gründen gezeigt werden könnte, worin die „eigentliche“ politische Bestimmung des einzelnen Menschen besteht.

Angesichts dessen, dass wir in der Situation der Perspektivität die „richtigen“ politischen Standpunkte nicht kennen, ist es nach Herbart nicht mehr überzeugend, das politische Selbst- und Weltverhältnis eines Menschen positiv zu bestimmen und hiervon ausgehend einen Begriff der politischen Bildung zu entwickeln. In Anbetracht der politischen Unbestimmtheit des einzelnen Menschen sowie der Unkenntnis der „richtigen“ Regeln seiner Orientierung ist

politische Bildung sensu Herbart vielmehr als ein in die Zukunft hinein offener Prozess zu markieren.

5.3 Offenheit

Angesichts der Unmöglichkeit, in der Situation der Perspektivität die einzig „richtigen“ politischen Standpunkte zu bestimmen, wäre es, so Herbart, eine „Zumutung“ für Unterricht und Zucht, „für die Maschinerie unserer Staaten die Jugend zu bilden“ (Herbart 1919, 515). „Rechte Erziehung“ sei vielmehr die, „die sich um den Staat nicht bekümmert, die gar nicht von politischen Interessen begeistert ist“, sondern die „jeden nur für sich selbst bilden will“ (Herbart 1810/1964, 77). Welche Regeln der politischen Orientierung für einen Menschen maßgeblich sind, wird in der von Herbart angefertigten Beschreibung nicht festgelegt, sondern vielmehr dem Akteur der Bildung als eine selbst zu bewerkstelligende Aufgabe überantwortet. Indem ein Akteur diese Aufgabe bearbeitet, entwickelt er eigene politische Standpunkte, um „auf *seine* Weise in die Welt, in die Zukunft hinauszuschauen“ und „mit sich und der Welt (...) zurecht zu kommen“ (Herbart 1806/1964, 133). Im Prozess der politischen Bildung sind wir, so Herbart, „nur an das Gesetz der eigenen Wahl gebunden, welche wir vorbereiten durch Ueberlegung und Urtheil, und vollenden durch den Entschluß“ (Herbart 1807/1964, 260). Ein Akteur der Bildung ist hierbei nicht daran gebunden, nur zwischen politischen Regeln, die an ihn herangetragen werden zu wählen. Er besitzt vielmehr auch die Möglichkeit zu wählen, *nicht* zwischen gegebenen Alternativen zu wählen und stattdessen selbst *Alternativen* zu den Regeln der politischen Orientierung zu entwerfen, die ihm in der Welt der Politik angeboten werden.

Politische Bildung gewinnt hierdurch eine in die Zukunft hinein offene Dynamik (vgl. Rucker 2013b). Die *Offenheit* besteht darin, dass politische Bildung nicht auf bereits vorab festgelegte Regeln der politischen Orientierung hin finalisiert ist. Welche Regeln ein Akteur für sich selbst als maßgeblich bestimmt, entscheidet sich vielmehr in einem Wechselspiel zwischen Vertiefung in und Besinnung auf politische Sachverhalte.

5.4 Wechselspiel

Herbart beschreibt die bildende Auseinandersetzung eines Menschen mit einem politischen Sachverhalt als ein Wechselspiel zwischen „Vertiefung“ und „Besinnung“. Die Vertiefung in einen politischen Sachverhalt ist nach Herbart die Voraussetzung für die Besinnung. Umgekehrt fungiert die Besinnung auf einen Sachverhalt als Ausgangspunkt für die Vertiefung eines Akteurs in weitere politische Sachverhalte. *Vertiefung* in einen politischen Sachverhalt heißt, „eine Zeitlang von allem Andern die Gedanken abzuziehen“ und dem Sachverhalt „eine eigne Sorgfalt“ zukommen zu lassen (Herbart 1806/1964, 38), um dessen Komponenten sowohl einzeln als auch im Zusammenhang zu bestimmen. In der *Besinnung* setzt sich ein Akteur zu dem jeweiligen Sachverhalt in ein reflexives Verhältnis.



Die Reflexion wird von Herbart als eine „*innere Welt*“ beschrieben, in der ein Menschen „aus dem Strome der Zeit einen Fuß herauszusetzen, und den Augenblick zu vergessen vermag“ (Herbart 1825/1964, 155f.), um sich auf der Grundlage des in der Vertiefung angeeigneten Wissens politisch zu positionieren.

Die eigene *Positionierung* erfolgt mittels des *Entwurfs* von Regeln der politischen Orientierung und ist in diesem Sinne weder vorgegeben noch endgültig. Ein Akteur bestimmt Regeln der politischen Orientierung für sich selbst als maßgeblich und bleibt zugleich offen für zukünftige Transformationen des eigenen politischen Standpunktes. Ausgangspunkt solcher Transformationen sind nicht zuletzt andere politische Gedankenkreise, die die Ordnungen des eigenen Gedankenkreises irritieren können. „Um der Befangenheit im gewohnten Gedankenkreise los zu werden, tritt man in die Sphären anderer, entgegengesetzter Meinungen“ (Herbart 1806/1964, 139). Irritationen stellen einen Akteur vor die Aufgabe, nach neuen Regeln der Orientierung zu suchen, ohne dass eine Ordnung des politischen Gedankenkreises in Aussicht steht, die davor geschützt wäre, zukünftig erneut irritiert zu werden.

5.4 „Wohlseyn im Ganzen“

Ein Akteur der Bildung entwirft Regeln der politischen Orientierung in der selbsttätigen Auseinandersetzung mit politischen Sachverhalten einerseits sowie im Horizont der *Differenz* zwischen „gut“ und „böse“ andererseits. Er „widerstrebt den wirklichen Regungen, und denkt mögliche bessere an deren Stelle“, indem er sich am „Wohlseyn im Ganzen“ orientiert (Herbart 1806/1964, 45). Als „Wohlseyn im Ganzen“ bezeichnet Herbart die Ordnung eines gelingenden Zusammenlebens von Menschen. „Wohlseyn im Ganzen“ ist der moralische Horizont des Urteilens, Handelns und Kommunizierens von Akteuren der Bildung in der Welt der Politik. Herbart hat diesen Horizont anhand von fünf *Ideen* bzw. *Elementarurteilen der politischen Orientierung* beschrieben, die er als Ideen

- der „Rechtsgesellschaft“,
- der „Lohnsgesellschaft“,
- des „Verwaltungssystems“,
- des „Kultursystems“ und
- der „beseelten Gesellschaft“ bezeichnet (vgl. Herbart 1808/1964, 385ff.).

Die Ideen der politischen Orientierung beschreiben zusammen die Form der Ordnung eines Zusammenlebens von Menschen, das an dem *Prinzip von der Achtung der Würde des Menschen* orientiert ist.⁸ Dabei legen sie nicht fest, worin Gemeinwohl konkret besteht. Vielmehr formulieren sie die Aufgabe, dass das, worin „die größte mögliche Summe des Wohlseyns“ (ebd., S. 387) besteht, im Prozess der wechselseitigen Abstimmung von Menschen allererst gesucht und gefunden werden muss.⁹ Indem Menschen im Horizont der Ideen der politischen Orientierung urteilen, handeln und kommunizieren, entsteht schließlich das, was

Herbart als *beseelte Gesellschaft* bezeichnet: Eine Gesellschaft auf der kollektiven und damit immer auch öffentlichen Suche nach Orientierung des Zusammenlebens im Lichte der Idee menschlicher Würde.¹⁰

„An sich nämlich würde die große Angelegenheit der Erziehung, daß in der Jugend der rechtliche Sinn früh lebhaft werde, bey übrigens guter Zucht und Regierung ohne Schwierigkeit von selbst gehen, - die sittlichen Auffassungen, welche hieher gehören, würden unter allen die ersten und natürlichsten seyn: wenn man die Kinder mehr nach eigener Weise sich unter einander schicken und gesellen ließe, und füglich lassen könnte. Denn wo Menschen, - kleine oder große - zusammenstoßen, da erzeugen sich die Verhältnisse, worauf sich jene Auffassungen beziehen, haufenweise von selbst. Es hat sehr bald Jeder etwas eignes und von den Andern zugestandenes; sie verkehren auch mit einander, und tauschen Sachen und Leistungen nach mehr oder minder fest bestehenden Preisen. Nur das Eingreifen der Erwachsenen, und das Vorhersehen eines solchen möglichen Eingreifens, macht alles Rechtliche unter Kindern ungewiß, und entzieht es ihrer Achtung: - die wohlmeinende väterliche Regierung hat diese Wirkung mit jeder despotischen gemein! - Es ist nun offenbar unmöglich, Kinder wie Bürger zu regieren. Aber man kann sich wohl die Maxime festsetzen: *nie ohne bedeutende Gründe das Bestehende* unter den Kindern zu zerrütten; noch ihren Verkehr in erzwungene Gefälligkeit zu verwandeln. Bey entstandnen Streitigkeiten sey immer die erste Frage nach dem unter den Kindern Verabredeten und Anerkannten; man nehme sich zuerst dessen an, der - in irgendeinem Sinn - um das Seine gekommen ist. Dann aber suche man auch Jedem zu dem Verdienten zu verhelfen, so fern es ohne *gewaltsame* Kränkung des Rechts nur immer geschehen kann. Und endlich zeige man über das Alles hinweg auf das gemeinschaftliche Beste, als auf dasjenige, welchem das Seine und das Verdiente freywillig zu opfern sich gebühre, und welches für alle auf die Zukunft zu treffende Verabredungen der wesentliche Maaßstab sey.“ (S. 134)

Herbart, Johann Friedrich. 1806/1964. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Kehrbach, Karl; Flügel, Otto, Hrsg. Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 1. Aalen, 1-139.

5.5 „Charakterstärke der Sittlichkeit“

Politische Bildung im Medium der Zucht setzt politische Bildung im Kontext von Unterricht voraus. Aufgabe der Zucht ist es, einen Akteur dabei zu unterstützen, eine „Charakterstärke der Sittlichkeit“ in der Welt der Politik zu entwickeln. „Charakter ist die stetig bestimmte Art, wie der Mensch sich mit der Außenwelt in Verhältnis setzt.“ (Herbart 1919, 524) Ein *moralischer* Charakter kommt nach Herbart darin zum Ausdruck, „daß der



Mensch mit freien Augen in die Welt schaue, und darin tue, nicht was die andern tun; sondern was gut und nötig und vielleicht eben darum, weil es die andern nicht tun, desto nötiger ist“ (ebd., 505). Politische Erziehung im Sinne Herbarts besitzt insofern nicht nur die Aufgabe, einem lernenden Menschen dabei zu helfen, dass dieser die Fähigkeit entwickelt, politische Regeln der Orientierung selbst zu bestimmen und im Lichte der Differenz von gut und böse zu beurteilen. Aufgabe der Erziehung ist es darüber hinaus, Menschen dabei zu unterstützen, den als gut beurteilten Regeln im Handeln zu folgen. Der „Charakter“ ist nach Herbart nämlich dadurch gekennzeichnet, dass ihn „einzig das Handeln aus eigenem Willen bildet“ (Herbart 1806/1964, 19).

Nach Herbart ist davon auszugehen, dass der einzelne Mensch infolge von Sozialisation immer schon über spezifische „Charakterzüge“ (ebd., 91) verfügt. Einerseits bestimmen diese zwar das Handeln eines Menschen, andererseits können diese aber im Wechselspiel von Vertiefung und Besinnung auch irritiert werden. Das besagte Wechselspiel kann „den Menschen der Einheit mit sich selbst berauben, und ihn desorientieren“, nämlich dann, wenn Erfahrungen „Zwietracht stiften, zwischen dem Subjectiven und dem Objectiven“ (ebd., 101). Dies ist der Fall, wenn ein Akteur die Erfahrung macht, dass die Regeln der eigenen politischen Orientierung nicht mehr als maßgeblich für das eigene Selbst- und Weltverhältnis angesehen werden können, und es deshalb notwendig ist, neue Regeln zu entwerfen und *diesen* Regeln zufolge zu handeln. Dies führt nach Herbart unweigerlich zu einem „Kampf“ (ebd., 123). In diesem Zustand treffen neu entworfene Regeln auf die Charakterzüge, die einen Akteur bereits auszeichnen.

Den einzelnen Menschen dabei zu unterstützen, den besagten Kampf siegreich zu bestreiten und neue Charakterzüge zu entwickeln, ist nach Herbart die Aufgabe der Zucht. Maßnahmen der Zucht sind dementsprechend nicht darauf gerichtet, einen Menschen zu einer affirmierenden Haltung gegenüber einer bestimmten Weltanschauung zu erziehen. Ihre methodische Leitfrage lautet stattdessen: „Wie soll das *Handeln nach eigenem Sinn beschränkt und ermuntert* werden?“ (ebd., 119) Hierbei handelt es sich um eine Fragestellung, die in der Theorie und Praxis der politischen Erziehung und Bildung sowohl national als auch international auch heute noch eine wichtige Rolle spielen dürfte.¹¹

„Ich bin aber überzeugt, daß man das eigentlich *härtende* Princip für den *Menschen* - der nicht bloß Körper ist - nicht eher finden wird, als bis man eine Lebensart für die Jugend einrichten lernt, wobey sie nach eigenem, und zwar nach eigenem *richtigen* Sinn, eine in ihren Augen *ernste Wirksamkeit* betreiben kann. Sehr viel würde dazu eine gewisse *Öffentlichkeit* des Lebens beytragen. Aber diejenigen öffentlichen Acte, welche bisher gewöhnlich sind, dürften die Kritik schlecht bestehen. Denn es fehlt ihnen meistens das

erste Erforderniß eines charakterbildenden Handelns; sie geschehen nicht aus eigenem Sinn, sie sind nicht *die That, durch welche das innere Begehren sich als Wille entscheidet*. Man bedenke unsre Examina, durch alle Schulklassen von unten an bis hinauf zur Doctor-Disputation! Man nehme wenn man will, die Reden, die theatralischen Uebungen hinzu, wodurch zuweilen junge Leute dreist und gewandt gemacht werden. Künste des Scheins können gewinnen durch das Alles; - die Kraft, sich selbst darzustellen und festzuhalten, worauf der Charakter beruht, wird der künftige Mann, den Ihr durch jene Uebungen fñhrtet, vielleicht einmal eben so schmerzlich als vergeblich in sich suchen!“ (S. 104)

Herbart, Johann Friedrich. 1806/1964. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Kehrbach, Karl; Flügel, Otto, Hrsg. Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 1. Aalen, 1-139.

Literatur

Primärliteratur

Herbart Johann Friedrich. 1804/1964. Über die ästhetische Darstellung der Welt, als das Hauptgeschäft der Erziehung. In: Kehrbach, Karl; Flügel, Otto (Hg.). Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 1. Aalen, 259-274.

Herbart, Johann Friedrich. 1806/1964. Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. In: Kehrbach, Karl; Flügel, Otto (Hg.). Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 1. Aalen, 1-139.

Herbart, Johann Friedrich. 1807/1964. Über philosophisches Studium. In: Kehrbach, Karl; Flügel, Otto (Hg.). Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 2. Aalen, 227-296.

Herbart, Johann Friedrich. 1808/1964. Allgemeine praktische Philosophie. In: Kehrbach, Karl; Flügel, Otto (Hg.). Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 2. Aalen, 1-139.

Herbart, Johann Friedrich. 1810/1964. Über Erziehung unter öffentlicher Mitwirkung. In: Kehrbach, Karl; Flügel, Otto (Hg.). Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 3. Aalen, 73-82.

Herbart, Johann Friedrich. 1814/1964. Replik gegen Jachmann's Recension. In: Kehrbach, Karl; Flügel, Otto (Hg.). Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 2. Aalen, 162-174.

Herbart, Johann Friedrich. 1825/1964. Psychologie als Wissenschaft. Zweyter, analytischer Theil. In: Kehrbach, Karl; Flügel, Otto (Hg.). Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 6. Aalen, 1-338.



Herbart, Johann Friedrich. 1838/1964. Erinnerung an die Göttingische Katastrophe im Jahre 1837. In: Kehrbach, Karl; Flügel, Otto (Hg.). Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 11. Aalen, 27-44.

Herbart, Johann Friedrich. 1841/1964. Umriss pädagogischer Vorlesungen. In: Kehrbach, Karl; Flügel, Otto (Hg.). Joh. Fr. Herbart's Sämtliche Werke in chronologischer Reihenfolge. Bd. 10. Aalen, 65-206.

Herbart, Johann Friedrich. 1913. Genauere Entwicklung der Hauptbegriffe, welche in die Bestimmung des pädagogischen Zwecks eingehn. In: Willmann, Otto; Fritzsche, Theodor (Hg.). Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedrucktem Material aus Herbarts Nachlass. Bd. 1. Osterwieck/Harz, Leipzig, 175-210.

Herbart, Johann Friedrich. 1919. Die ältesten Hefte. In: Willmann, Otto; Fritzsche, Theodor (Hg.). Johann Friedrich Herbarts Pädagogische Schriften. Mit Einleitungen, Anmerkungen und Registern sowie reichem bisher ungedrucktem Material aus Herbarts Nachlass. Bd. 3. Osterwieck/Harz, Leipzig, 504-540.

Sekundärliteratur zur Herbarts Werk

Adams, John. 1898. The Herbartian Psychology Applied to Education. Boston.

Banks, Erik C. 2005. Kant, Herbart and Riemann. In: Kant-Studien, Jg. 96, 208-234.

Benner, Dietrich. 1993. Die Pädagogik Herbarts. Eine problemgeschichtliche Einführung in die Systematik neuzeitlicher Pädagogik. 2. Auflage, Weinheim und München.

Bicsák, Zsanett A. 2012. Die Herbart-Rezeption in Ungarn im Lichte von Lehrbüchern. In: Anhalt, Elmar; Stepkowski, Dariusz (Hg.). Erziehung und Bildung in politischen Systemen. Jena, 183-202.

Boudewijnse, Geert-Jan A.; Murray, David J. Bandomir, Christian A. 2001. The Fate of Herbart's Mathematical Psychology. In: History of Psychology, Vol. 4, 107-132.

Compayré, Gabriel. 1907. Herbart and Education by Instruction. New York.

Coriand, Rotraud; Winkler, Michael (Hg.). 1998. Der Herbartianismus – Die vergessene Wissenschaftsgeschichte. Weinheim.

De Garmo, Charles. 1895. Herbart and the Herbartians. New York.

De Garmo, Charles. 1896. Introduction to the Pedagogy of Herbart (by Christian Ufer). Boston.

Dobashi, Takara; Marsal Eva. 2007. Die Herbart-Rezeption in Japan. Der Einfluss der Herbartianer auf die

Schulpädagogik der Meiji-Ära. In: Bolle, Rainer; Weigand, Gabriele (Hg.). Johann Friedrich Herbart 1806-2006. Münster, 113-137.

English, Andrea. 2007. Die experimentelle Struktur menschlichen Lehrens und Lernens: Versuche über die Rolle negative Erfahrung in den Lehr-Lerntheorien von Herbart und Dewey. In: Bolle, Rainer; Weigand, Gabriele (Hg.). Johann Friedrich Herbart 1806-2006. Münster, 97-112.

Felkin, Henry M.; Felkin, Emmie. 1906. An Introduction to Herbart's Science and Practice of Education. London.

Frank, Hartwig. 1993. Frege und Herbart. In: Stelzner, Werner (Hg.). Philosophie und Logik. Frege-Kolloquien Jena 1989/1991. Berlin, New York, 52-56.

Gabriel, Gottfried. 1997. Leo Sachse, Herbart, Frege und die Grundlagen der Arithmetik. In: Gabriel, Gottfried (Hg.). Kritisches Jahrbuch der Philosophie. Bd. 2. Würzburg, 53-67.

Gabriel, Gottfried. 2001. Traditionelle und moderne Logik. In: Stelzner, Werner; Stöckler, Manfred (Hg.). Zwischen traditioneller und moderner Logik. Nichtklassische Ansätze. Paderborn, 21-34.

Gockler, Louis. 1905. La pédagogie de Herbart. Exposé et discussion. Paris.

Hayward, Frank H. 1904. The Secret of Herbart. An Essay on Education and a Reply to Professor James of Harvard. London.

Hilgard, Ernest R. 1996. Perspectives on Educational Psychology. In: Educational Psychology Review, Vol. 8, 419-431.

Hopfner, Johanna; Gerdenitsch, Claudia. 2009. Die Herbartrezeption in österreichischen Zeitschriften für die Lehrerbildung am Beispiel Friedrich Dittes. In: Adam, Erik; Grimm, Gerald (Hg.). Die Pädagogik des Herbartianismus in der Österreichisch-Ungarischen Monarchie. Wien, 81-91.

Huemer, Wolfgang; Landerer, Christoph. 2010. Mathematics, experience and laboratories: Herbart's and Brentano's role in the rise of scientific psychology. In: History of the Human Sciences, Vol. 23, 72-94.

Leary, David E. 2000. Johann Friedrich Herbart (1776-1841). In: Kazdin, Alan E., ed. Encyclopedia of Psychology, Vol. 4, Washington, DC and New York, 116-117.

Liou, Wei-chih. 2006. „Aus deutschem Geistesleben ...“: Zur Rezeption der deutschen Pädagogik in China und Taiwan zwischen 1900 und 1960. Leipzig.

Lorenz, Hans-Jürgen. 1997. Aspekte der Herbart-Rezeption in den USA. In: Klattenhoff, Klaus (Hg.). Johann Friedrich Herbart gestern und heute. Oldenburg, 283-301.



Martens, Carlos. 2009. Die Auseinandersetzung mit Herbart im belgischen pädagogischen Leben und in der Forschung. In: Anhalt, Elmar (Hg.). In welche Zukunft schaut die Pädagogik? Herbarts Systemgedanke heute. Jena, 135-148.

Mauxion, Marcel. 1894. La métaphysique de Herbart et la critique de Kant. Paris.

Mauxion, Marcel. 1901. L'éducation par l'instruction et les theories pédagogiques de Herbart. Paris.

McMurry, Charles. 1903. The Elements of General Method based on the Principles of Herbart. New York.

Moro, Nadia. 2006. Der musikalische Herbart. Harmonie und Kontrapunkt als Gegenstände der Psychologie und der Ästhetik. Würzburg.

Pettoello, Renato. 1988. Introduzione a Herbart. Laterza, Bari.

Pettoello, Renato. 1991. Herbart, Schelling und Fichte. Eine Auseinandersetzung. In: Geißler, Erich E. (Hg.). Johann Friedrich Herbart. „Der beste Pädagoge unter den Philosophen und der beste Philosoph unter den Pädagogen“. Bonn, 57-76.

Prange, Klaus (Hg.). 2006. Herbart und Dewey. Pädagogische Paradigmen im Vergleich. Jena.

Scholz, Erhard. 1982. Herbart's Influence on Bernhard Riemann. In: Historia Mathematica, Vol. 9, 413-440.

Siljander, Pauli. 2012. Educability and *Bildung* in Herbart's Theory of Education. In: Siljander, Pauli; Kivelä Ari; Sutinen Ari, eds. Theories of *Bildung* and Growth. Connections and Controversies Between Continental Educational Thinking and American Pragmatism. Rotterdam, 87-105.

Stepkowski, Dariusz. 2010. Ästhetik, Metaphysik, Pädagogik - Über die realistischen Grundlagen pädagogischen Denkens bei Herbart. In: Schotte, Alexandra (Hg.). Herbarts Ästhetik. Studien zu Herbarts Charakterbildung. Jena, 53-78.

Sullivan, David. 1991. Frege on Existential Propositions. In: Grazer Philosophische Studien, Jg. 41, 127-149.

Suzuki, Shoko. 2012. The Kyoto School and J.F. Herbart. In: Standish, Paul; Naoko, Saito, eds., Education and the Kyoto School of Philosophy. Pedagogy for Human Transformation. Heidelberg, New York, London, 41-53.

Williams, Alexander M. 1991. Johann Friedrich Herbart. A Study in Pedagogics. London, Glasgow, Bombay.

Zajakin, Oleg. 2004. Die Herbart-Rezeption in der russischen Pädagogik seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Ein Beitrag zur Geschichte des Herbartianismus. Münster.

Zajakin, Oleg. 2009. Herbart in der postsowjetischen Pädagogik. In: Anhalt, Elmar (Hg.). In welche Zukunft schaut die Pädagogik? Herbarts Systemgedanke heute. Jena, 121-133.

Weitere im Text verwendete Literatur

Anhalt, Elmar. 2010a. General Education and Knowledge Society. The Search for Orientation in a Complex World. In: Son, Dong-Hyun, ed. Rhetorik Education as the Basis for General Education. Proceedings of the International Conference in Commemoration of the 5th Foundation Anniversary of the University College of the Sungkyunkwan University Seoul, South Korea. Seoul, 5-19.

Anhalt, Elmar. 2010b. „Haltepunkte“. Zur Funktion der Problemgenerierung bei Whitehead, Cassirer, Piaget und in der Erziehungswissenschaft. In: Fetz, Reto L; Seidenfuß, Benedikt; Ullrich, Sebastian (Hg.). Whitehead, Cassirer, Piaget. Unterwegs zu einem neuen Denken. Freiburg im Breisgau, München, 87-131.

Benner, Dietrich. 2012. Allgemeine Pädagogik. Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns. 7. Auflage, Weinheim und München.

Berger, Peter L./Luckmann Thomas. 1996. Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Die Orientierung des modernen Menschen. 2. Auflage, Gütersloh.

Böckenförde Ernst-Wolfgang. 1995. Was heißt heute eigentlich „politisch“? In: Manemann, Jürgen (Hg.). Demokratiefähigkeit. Münster, 2-5.

Cassirer, Ernst. 1922/1956. Die Begriffsform im mythischen Denken. In: Cassirer, Ernst: Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt, 1-70.

Fraenkel, Ernst. 1964. Der Pluralismus als Strukturelement der freiheitlich-rechtsstaatlichen Demokratie. In: Fraenkel, Ernst: Deutschland und die westlichen Demokratien. Stuttgart, 197-221.

Habermas, Jürgen. 1962. Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft. Frankfurt am Main.

Habermas, Jürgen. 1994. Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Darmstadt.

Kant, Immanuel. 1786/1922. Grundlegung zur Metaphysik der Sitten. 2. Auflage. In: Cassirer, Ernst (Hg.). Immanuel Kant: Werke. Bd 4. Berlin, 241-324.

Luhmann, Niklas. 1992. Das Moderne der modernen Gesellschaft. In: Luhmann, Niklas (Hg.). Beobachtungen der Moderne. Opladen, 11-49.

Luhmann, Niklas. 1997. Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt am Main.

Lyotard, Jean-François. 1987. Der Widerstreit. München.

Nietzsche, Friedrich. 1980. Sämtliche Werke. Kritische Studienausgabe (KSA). Hrsg. von Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München u.a.



Popper, Karl R. 1992. Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. Bd. 1. Der Zauber Platons. 7. Auflage. Tübingen.

Rucker, T. 2013a. Bildung und Perspektivität. Zum Problem der Bildung in modernen demokratischen Gesellschaften. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Jg. 89, 241-265.

Rucker, T. 2013b. Komplexität der Bildung. Beobachtungen zur Grundstruktur bildungstheoretischen Denkens in der (Spät-)Moderne. Dissertation. Universität Bern.

Endnoten:

* Für die kritische Lektüre des Manuskripts und die vielen hilfreichen Informationen zur Rezeption Herbarts gilt mein Dank Elmar Anhalt.

¹ Im Folgenden entsprechen alle Hervorhebungen in Zitaten dem Quellentext.

² <http://www.herbart-gesellschaft.de/>

³ Der Philosoph Friedrich Nietzsche (1844-1900) beschreibt „das Perspektivische“ als „die Grundbedingung alles Lebens“ (KSA 5, 12). „Die Welt“, so Nietzsche, „existiert nicht als Welt ‚an sich‘; sie ist essentiell Relations-Welt: sie hat, unter Umständen, von jedem Punkte aus ihr verschiedenes Gesicht“ (KSA 13, 271). Dieser Umstand bleibt nach Nietzsche nicht folgenlos: „Es giebt vielerlei Augen (...) und folglich giebt es vielerei ‚Wahrheiten‘, und folglich giebt es keine Wahrheit“ (KSA 11, 498). Ist es auch nicht möglich, in der Situation der Perspektivität die allein „richtigen“ Regeln der Orientierung ausfindig zu machen, so bleibt nach Nietzsche noch die Möglichkeit, Sachverhalte im Lichte verschiedener Perspektiven in den Blick zu nehmen und uns in einem Wechselspiel der Perspektiven um Orientierung zu bemühen. „Je mehr Augen, verschiedene Augen wir uns für dieselbe Sache einzusetzen wissen, um so vollständiger wird unser ‚Begriff‘ dieser Sache, unsre ‚Objektivität‘ sein“ (KSA 5, 365).

⁴ Ausgehend von der für moderne Gesellschaften typischen Ausdifferenzierung von Welten der Orientierung hat der Erziehungswissenschaftler Dietrich Benner (*1941) das „Prinzip einer nicht-hierarchischen Ordnung der menschlichen Gesamtpraxis“ formuliert (Benner 2012, 115ff.). Dieses Prinzip besagt, dass keine Welt der Orientierung eine übergeordnete Stellung gegenüber den jeweils anderen beanspruchen kann und darf. Da jede Welt der Orientierung nach eigenen Regeln funktioniert, ist es nach Benner nicht mehr überzeugend, einer Welt und deren Eigenlogik den Vorrang vor allen anderen einzuräumen.

⁵ Herbart scheint hier bereits antizipiert zu haben, was den Philosophen Ernst Cassirer (1874-1945) später dazu veranlasst hat, eine *Philosophie der symbolischen Formen* zu entwickeln. Wie Cassirer darlegt, ist die Bezugnahme auf einen Sachverhalt stets in Zusammenhänge von Regeln involviert, die den Horizont strukturieren, in dem

ein Mensch einen Sachverhalt erfasst. Pointiert formuliert: „Die Welt hat für uns die Gestalt, die der Geist ihr gibt.“ (Cassirer 1922/1956, 60) Der Geist aber ist „eine konkrete Mannigfaltigkeit verschiedener Richtungen“, was zur Folge hat, dass das „Sein und seine Klassen, seine Zusammenhänge und seine Differenzen als ein anderes erscheinen, je nachdem es durch verschiedene geistige Medien erblickt wird“ (ebd.).

⁶ Herbarts Politikbegriff erweist sich als höchst aktuell, vergleicht man ihn mit gegenwärtigen Bestimmungen von Politik. Der Verfassungsrechtler Ernst Wolfgang Böckenförde (*1930) bestimmt den Begriff der Politik anhand der folgenden Merkmale: 1. *Form des Selbst- und Weltverhältnisses*: „Politik ist (...) eine Denk- und Handlungsform“ (Böckenförde 1995, 3). 2. *Regelung bzw. Ordnung des Zusammenlebens von Menschen*: „Politik (...) hat es (...) mit Fragen zu tun, die die Ordnung des Zusammenlebens betreffen.“ (ebd., 2) 3. *Öffentlichkeit*: „Politik und politisches Verhalten gehören der öffentlichen Sphäre zu, nicht der Sphäre der Privatheit. Das folgt aus ihrer Bezogenheit auf Fragen der Ordnung und Gestaltung des Zusammenlebens von Menschen, die stets öffentliche Fragen sind.“ (ebd.) 4. *Konflikt*: „Eine Auseinandersetzung um eine Sachfrage, um ein zu lösendes Problem wird in dem Maße politisch, wie sich dabei die Menschen nach unterschiedlichen Auffassungen und Zielen gruppieren, Gemeinsamkeiten oder Gegensätze hervortreten, und von dorthier die Aktion und Interaktion bestimmen.“ (ebd., 4) 5. *Universalität*: „Potentiell gesehen, kann (...) jede Frage Gegenstand von Bestrebungen und Auseinandersetzungen um die richtige Ordnung des Zusammenlebens von Menschen und Menschengruppen und damit Gegenstand von Politik werden: Glaubensfragen ebenso wie Kleiderfragen (Bademoden, Kopftücher islamischer Mädchen), Sicherheitsfragen wie Fragen der öffentlichen Sprache, Kindererziehung wie Geburtenregelung und Sexualpraktiken. Auch die Frage, wieweit denn überhaupt das Zusammenleben der Menschen verbindlich zu regeln ist und wo die autonome Privat- und Persönlichkeitssphäre der einzelnen beginnt, ist oftmals ein Gegenstand von Politik und kann es immer wieder werden, ist also selbst eine politische Frage.“ (ebd., 3)

⁷ Herbart gebraucht den Ausdruck *Bildsamkeit*, um das zu bezeichnen, was Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) *perfectibilité* nennt, d.h. sowohl die menschliche Fähigkeit, lernend Fähigkeiten zu entwickeln, als auch die mit dieser Lernfähigkeit verbundene Unbestimmtheit der menschlichen Natur.

⁸ Immanuel Kant hat dieses Prinzip in der Selbstzweckformel seines kategorischen Imperativs wie folgt formuliert: „Handle so, daß du die Menschheit sowohl in deiner Person, als in der Person eines jeden andern, jederzeit zugleich als Zweck, niemals bloß als Mittel brauchst“ (Kant 1786/1922, 287). In Deutschland hat



das Prinzip von der Achtung der Würde des Menschen seinen Niederschlag im Art. 1 Abs. 1 des deutschen Grundgesetzes gefunden. Dort heißt es: „Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt.“ Wie Benner deutlich macht, können die politischen Ideen bei Herbart als der Versuch gelesen werden, „Elementarurteile einer politischen Beurteilung der gesellschaftlichen Verhältnisse“ zu formulieren, „die Kants kategorischen Imperativ für gesellschaftliche Teilsysteme konkretisieren und auf diese Weise (...) Prinzipien einer guten gesellschaftlichen Ordnung entwickeln, in der die gegenseitige Anerkennung der Individuen als Selbstzweck (...) als Aufgabe öffentlich-politischer Praxis anerkannt wird“ (Benner 1993, 167).

⁹ In diesem Sinne hat der Politikwissenschaftler Ernst Fraenkel (1898-1975) einem *Gemeinwohl a priori* ein *Gemeinwohl a posteriori* gegenübergestellt. In modernen

demokratischen Gesellschaften könne nach Fraenkel das, was Gemeinwohl heißt, nicht als bereits vorab gegeben betrachtet werden. Vielmehr müsse das Gemeinwohl in der öffentlichen Auseinandersetzung differenter Positionen allererst bestimmt werden (vgl. Fraenkel 1964, 199ff.).

¹⁰ Jürgen Habermas markiert „Öffentlichkeit (...)“ als ein Netzwerk für die Kommunikation von Inhalten und Stellungnahmen“ (Habermas 1992, 436). Die sicherlich lohnenswerte Untersuchung von Herbarts politischen Ideen vor dem Hintergrund des von Habermas insbesondere in seiner Schrift *Strukturwandel der Öffentlichkeit* entwickelten Öffentlichkeitsbegriffs steht meines Wissens bis heute noch aus (vgl. Habermas 1962).

¹¹ Man denke hier z.B. an Themen wie Zivilcourage oder den Umgang mit Pluralität und Heterogenität.